

DIDACTICA DEL VOLEIBOL
Estudio sobre teorías implícitas que utilizan los Profesores en Escuelas

Calvo Etcheverry Abel Patricio

correopatricioalvo@yahoo.com.ar

Cuenca Valeria

valcuenca13@gmail.com

Lezcano Federico

profede1978@hotmail.com

Santucho Melanie

melbsantucho@live.com.ar

Pucheta Rocio

rociopucheta25@hotmail.com

Ferratto Antonio

ferrattoantonio@hotmail.com

Ricarte Tomás

tomas-91@live.com.ar

Pertinencia institucional de todos los autores: UNPAZ

Resumen

Sobre una base empírica de la enseñanza del juego deportivo y el deporte vóleibol, y con la preocupación de indagar acerca de las teorías implícitas en las que los profesores sustentan sus prácticas, nos propondremos teorizar sobre la lógica de las mismas, haciendo hincapié en la relación entre teoría y praxis. De esta forma, nos enfocaremos en ellas, estudiándolas como procesos reflexivos que sólo surgen a partir de la reconstrucción crítica de la experiencia. Así, centraremos nuestro plan de investigación en conocer cómo se construyeron estas teorías implícitas, cómo se despliegan en el trabajo escolar y cuál es el impacto que tiene en la enseñanza de este deporte. A partir de allí, centraremos nuestro plan de investigación en conocer cómo se construyeron estas teorías implícitas, cómo se despliegan en el trabajo escolar y cuál es el impacto que tiene en la enseñanza de este deporte, mediante un plan de trabajo e investigación.

Palabras Clave

Deporte Escolar – Teorías implícitas – Práctica Docente - Pedagogía - Enseñanza y formación profesional

Desarrollo - Antecedentes

En diversas búsquedas de antecedentes en sitios de valor académico reconocido (Scielo, Google Scholar, y otros espacios web sugeridos por la Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología, del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación), hemos detectado una cantidad considerable de trabajos que relacionan de distinta manera a las teorías implícitas con la enseñanza de diferentes disciplinas. Algunos, más volcados hacia el paradigma cualitativo, y otros, de una factura más positiva. Hemos optado por una estrategia de seleccionar y presentar, en primer término, los trabajos ligados a las teorías implícitas y la enseñanza del deporte en castellano y en inglés, por ser los de mayor aproximación a nuestro problema, para luego citar brevemente, algunos desarrollos académicos sobre la temática “teoría implícita-enseñanza”, ya extendida en la Argentina a estudios desarrollados en torno a otras asignaturas.

Diversas pesquisas e investigaciones han sido publicadas en referencia al tema, comenzaremos mencionando el trabajo realizado por Delgado Noguera, M y Zurita Molina, F. (2002); “Estudio de las teorías implícitas de la educación física en la formación inicial de los maestros en las diferentes especialidades. ¿Qué opinan los futuros maestros?”, también intentan aplicar el cuestionario de teorías implícitas como instrumento pero, en este caso en la Educación Física del Profesorado, para conocer cuáles son y cómo evolucionaron a lo largo de su formación inicial las ideas, las concepciones previas y las teorías implícitas que traen o tienen los futuros maestros acerca de la Educación Física. Los mismos autores en el 2003, vuelven a abordar en otro trabajo referido a las teorías implícitas, denominado “Estudio de las teorías implícitas de la educación física en la formación inicial de los maestros en las diferentes especialidades de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad

de Granada”, la descripción y conocimiento de este tipo de sentido común esta vez en maestros de especialidades diversas. En consonancia con estos primeros trabajos desarrollados, Romero Cerezo, C. (1995), en “Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en educación física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente (tomo II)”, utiliza el cuestionario de Teorías implícitas sobre 5 casos o sujetos participantes, 16 observadores y un equipo de investigación para realizar un trabajo sobre la formación inicial del maestro especialista en Educación Física, mediante el mismo busca describir e interpretar las situaciones problemáticas y complejas del aula, adoptando decisiones para su accionar docente. Jordi Díaz, L. (2002) en “Las teorías implícitas de los Profesores de Educación Física”, Toma la programación de la Educación Física como eje referencial y estudia el pensamiento del profesor y analiza los factores que inciden en las decisiones que éste toma cuando resuelve ciertos aspectos vinculados con sus tareas docentes. El estudio trata de acercarse al conocimiento de estas teorías y analiza con detalle la presencia y la incidencia de las mismas en el pensamiento de los docentes y sus consecuencias para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Moreno Murcia, Sicilia Camacho, González-Cultre Coll, Cervelló Gimeno. (2006), en “Creencias implícitas de habilidad en la actividad física y deporte”, realizan una revisión de las creencias o teorías implícitas de habilidad en la actividad física y el deporte. Plantean desarrollar en los individuos la creencia de que la habilidad puede ser mejorada a través del esfuerzo, el aprendizaje, la práctica o el entrenamiento, para lograr consecuencias más positivas, como el desarrollo de la orientación a la tarea, la intención de ser físicamente activo, la auto-eficacia, el rendimiento, la motivación intrínseca, la diversión, las estrategias de autorregulación y el esfuerzo, así como menor desmotivación, auto-incapacidad y ansiedad, siempre teniendo en cuenta que el desarrollo de las creencias implícitas de habilidad se produce a edades tempranas, y probablemente después resulte imposible modificarlas. Contreras Jordán, O; Zalazar Sánchez, M; Ruiz Pérez, L; Romero Granados, S; (2002). En su trabajo titulado “Las creencias en la formación inicial de profesores de educación Física”, intenta conocer cómo

cambia el pensamiento del profesorado de Educación Física en formación inicial con respecto a los motivos que le han impulsado a estos estudios, concepto de cuerpo y Educación Física y teorías implícitas sobre contenidos de la materia. Ya González Peintado, M y Pino Juste, M (2013), en “Percepción del alumnado de ciencias de la educación de la universidad de Santiago de Compostela sobre el uso de los estilos de enseñanza”, tienen como propósito de su investigación, el estudio de las representaciones sobre los estilos de enseñanza que manifiestan los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, indagan sobre las concepciones previas que manifiestan los futuros docentes en relación a los estilos de enseñanza.

Como trabajos académicos en inglés encontramos: James S. Uleman, S. Adil Saribay, and Celia M. Gonzalez. (2008). “Spontaneous Inferences, Implicit Impressions, and Implicit Theories”, Revisan los hallazgos recientes sobre las inferencias sociales espontáneas y los fenómenos relacionados con el autoconocimiento y sus relaciones sociales.

Como otros antecedentes, a nivel nacional, de trabajos académicos vinculados con la relación teorías implícitas-prácticas docentes universitarias, es importante la lectura, de los trabajos de Gloria Vadori y sus investigaciones cualitativas acerca de cómo inciden estas teorías en la práctica docente y están presentes en la naturaleza del aprendizaje que generan.

Desarrollo - Marco Conceptual

La investigación sobre la práctica docente ha cambiado su orientación en los últimos años. Pasó de centrarse en el comportamiento eficaz de los profesores, a focalizarse en conocer cómo los profesores construyen su comprensión del aprendizaje y la enseñanza. Richardson (1994) considera que, sin examinar las creencias que subyacen a la práctica y sus percepciones sobre la enseñanza, los profesores podrían perpetuar sus prácticas basadas, en ocasiones, en concepciones cuestionables.

Desde esta perspectiva, el marco teórico de nuestro proyecto, se centra en la consideración de que, práctica y teoría, en cualquier proceso educativo, constituyen un binomio consustancial. Allí se resuelve la coherencia entre lo

que se sabe, lo que se dice y lo que se hace en la educación. Esto no significa en modo alguno que en la enseñanza de la Educación Física y los deportes no se reproduzca, como en la totalidad de las áreas del conocimiento, las contradicciones entre una formación teórica y la cuestión concreta de la práctica pedagógica. Desde cualquier punto de vista, es evidente la existencia de una quiebra entre la teoría y la práctica educativa. Así lo afirman los agentes implicados y de esta manera se recoge en las publicaciones más reconocidas sobre el tema. Hay unanimidad acerca de que no hay una relación armoniosa entre teoría y práctica (Korthagen, 2006; Clemente, 2007; Rozada, 2007; Allen, 2009; Whitehead, 2009; Elliott, 2010; Álvarez, 2011).

Diversas investigaciones han planteado la concepción de que un profesional en un sentido amplio, debe relacionar la teoría y la práctica, debe estar siempre en contacto con las ideas más desarrolladas en el pensamiento educativo y, además debería estar capacitado para introducir mejoras en la práctica (Carr, 1996; Korthagen, 2007; Clemente, 2007; Randi y Corno, 2007; Yayli, 2008; Rozada, 2007, Whitehead, 2009).

Ningún autor discute hoy, acerca de que la observación per se de una práctica, permita explicarla como tal, dado que ésta es la manifestación de las metas de los docentes y de sus concepciones y creencias de los medios adecuados para alcanzarlas, así como de las reglas que operan en su grupo social.

Para planificar sus prácticas, para llevarlas a cabo y para afrontar las situaciones inesperadas que se presentan en un patio, los profesores de Educación Física (y el resto de los profesores, en las aulas) echan mano de sus teorías implícitas acerca de la enseñanza. Para los docentes funcionan en todo momento como un marco de referencia dentro del cual interpretan las experiencias que están viviendo y desde la cual actúan racionalmente (Clark y Peterson, 1990). Son arcaicas si se les compara con las teorías formales, pero sirven para dar alguna regularidad a la experiencia y para dotar de una estructura intelectual al campo de la enseñanza y el aprendizaje (Rando y Menges, 1991).

Siguiendo a Calderhead (1998) los esquemas de pensamiento de los profesores acerca de su práctica se generan mediante las experiencias de

ensayo y error y se estructuran en un conjunto de respuestas y conceptos que aplican a sus rutinas de enseñanza en el aula. A estas estructuras esquemáticas se les llama “teorías implícitas” porque los profesores no están conscientes de ellas la mayor parte del tiempo, sino hasta que enfrentan alguna dificultad o se les pide que las expliciten. Las teorías implícitas son las lógicas con que los individuos comprenden los eventos que perciben y que guían las acciones de su propia conducta en el mundo (Rando y Menges 1991). Este conocimiento relevante para la acción suele ser tácito. Se desarrolla en la práctica y con la práctica, y rara vez se pide que se explicita.

En los trabajos académicos sobre la temática se encuentra una gran cantidad de nombres y de concepciones para las teorías implícitas de la enseñanza, por ejemplo, Roloff y Berger, (citados por Rando y Menges, 1991) hablan del conocimiento tácito utilizado en las interacciones sociales de la vida cotidiana como guiones de obra de teatro que se actúan ante un indicio. Este indicio puede ser un impulso interno o algún evento externo. Aunque estos guiones permiten actuar cómodamente al automatizar el comportamiento, tienen la desventaja de que pueden dispararse automáticamente en situaciones inapropiadas. Argyris (1985) habla de las teorías implícitas como silogismos o como proposiciones del tipo “si...entonces”. Definidas de esa manera, las teorías implícitas se basan en los supuestos de los profesores acerca de los eventos que perciben.

La relación que se ha establecido entre práctica educativa y las teorías implícitas de los profesores subraya la importancia de que los procesos de formación dejen de centrarse únicamente en cuestiones instrumentales y aborden también las maneras en que cada docente concibe su práctica educativa, ya sea para buscar la manera de transformar las concepciones pobres, contradictorias o cuestionables, para establecer relaciones entre el conocimiento personal y las teorías educativas formales o para establecer vínculos entre las teorías implícitas y los aspectos instrumentales del conocimiento pedagógico.

La labor educativa, según Pozo y Scheuer (1999), se sustenta en ciertas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que son producto de

la cultura educativa en la que los profesores y los alumnos se han formado a través de sus prácticas educativas. Esas concepciones construyen teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza y se hallan arraigadas no sólo en la cultura escolar y en las actividades cotidianas de aprendizaje, sino también en la propia estructura cognitiva de los profesores y alumnos, y subyacen a la forma en que los maestros y los estudiantes conciben su labor en el aula.

Todas estas conceptualizaciones creadas alrededor de las prácticas de la enseñanza y las teorías implícitas, ya han impactado en investigaciones nacionales que utilizan este formato teórico para mirar las prácticas docentes. En este sentido, nuestro Proyecto intentará sumar desde la perspectiva de la enseñanza del deporte.

Los objetivos de esta investigación especifican la orientación que adopta el trabajo, en orden a profundizar acerca de las teorías con que los profesores sustentan sus prácticas en las clases de enseñanza del deporte. De éstos surgen orientaciones hacia el marco teórico, como hacia las actividades de búsqueda de información de campo. De esta forma, tal como señala Sautú, “los objetivos de una investigación son ellos mismos una construcción teórica porque la teoría define: primero, qué se habrá de investigar; segundo, las perspectivas desde las cuales se lo hará; y tercero, la metodología apropiada para esa teoría y esos objetivos” (Wainerman y Sautú, 2004:234).

Hemos estructurado nuestros objetivos concienzudamente, pues sabemos que marcan el enfoque en que “las teorías implícitas” serán abordadas. Hemos buscado además que cumplan con los requisitos que Mendicoa (2003:44) prescribe para éstos, es decir, que puedan tener claridad, viabilidad y verificabilidad. Viendo el tema desde una perspectiva más operativa, se han tenido en cuenta las metas que determinan King, Kohane y Verba (1994), citados por Sautú, acerca de “que la investigación plantee preguntas relevantes para comprender el mundo (empírico) real; y segundo, que represente una contribución al conocimiento acumulado en esa área” Wainerman y Sautú (2004: 235).

Por otra parte como afirma Robson (1994), citado también por Sautú en Wainerman y Sautú, (2004:234), creemos que el objetivo general es el centro de la investigación y el “foco” de la misma.

Desde estos posicionamientos es que definimos nuestro objetivo general como el que se haga cargo de: describir y definir con qué elementos estructuran los profesores en Educación Física de las Escuelas seleccionadas, del distrito de José C. Paz, una “teoría implícita” con la que sostienen sus prácticas docentes en la enseñanza del vóleibol en la Escuela Primaria y Secundaria.

HIPÓTESIS. Las hipótesis seleccionadas serán de carácter tentativo en consonancia con el tipo de diseño de la investigación. Son enunciados abiertos. Toda la concepción cualitativa de la investigación prefiere instrumentar las hipótesis como interrogantes generales o, directamente, no utilizarlas. Se las considera un tipo de afirmación que presupone y, por lo tanto enturbian o distorsiona, la percepción del fenómeno a describir. Hecha esta salvedad, y para los alcances de este trabajo, nuestras “hipótesis” serán:

1.-La teoría implícita que orienta la práctica docente en voleibol de los Profesores de Educación Física del 2do. Ciclo de las Escuelas Primarias y Secundarias de José C Paz desconoce la posibilidad de aplicación de distintos marcos teórico pedagógicos y valoran la enseñanza del deporte en términos técnicos y de rendimiento.

2.-Esta teoría implícita de sus prácticas como Profesores, puede estar relacionada con:

2.1.-Su historia personal y profesional. Los profesores son signados por sus biografías personales y laborales y las vivencias de sus aprendizajes personales de los deportes tanto como alumnos, como en sus prácticas como deportistas.

2.2.-Las creencias y modelos que se comparten en el campo educativo. Nos referimos a un conjunto de ideas naturalizadas entre sus pares (paradigmas compartidos sobre lo corporal, la disciplina, las formas de evaluación, el rol docente, el género, las didácticas, etc.) en el momento histórico actual y que determinan sus maneras de percibir los objetivos de la tarea docente.

2.3.-La sociedad y la cultura que condiciona las prácticas educativas en función de sus concepciones. Sobre todo en el tema deportivo donde la comunicación social y los medios cobran una influencia determinante en la formación de sentido común a través de mecanismos extraescolares.

2.4.-El sentido común de los docentes y sus teorías implícitas están impregnados de construcciones espacio/temporales situadas, que responden a épocas y contextos distintos a los actuales. Esto puede verse en la convivencia temporal de profesores de Educación Física de distintas generaciones donde se observan proyectos diversos al respecto de la enseñanza de los deportes.

2.5.-La influencia de los procesos desarrollados durante el período de formación docente como de capacitación continua. Las diferentes instituciones nacionales de formación representan muchas veces proyectos con orientaciones disímiles que se construyen al interior de las mismas (si bien conservan su apego a instrucciones programáticas nacionales) y que, con el agregado de cursos de formación, capacitaciones y otras formas de formación posterior al Profesorado, no necesariamente formales y de un nivel académico aceptable, generan diferentes tipologías de enseñanza e interpretaciones de lo didáctico

Diseño metodológico

La presente investigación, dada la naturaleza de su objeto de estudio, inscribe su proceso metodológico en el llamado paradigma cualitativo/compreensivo (que también puede ser hallado en diferentes autores bajo las denominaciones de “naturalista”, “etnográfico”, “interpretativo”). Más allá de esto atenderá además a datos contextuales objetivamente mensurables, información institucional y fuentes primarias y secundarias de información lo que arma, en definitiva una metodología mixta o complementaria cualitativa-cuantitativa, con predominancia de la primera.

Los estudios cualitativos no están lo suficientemente extendidos en la EF y, en particular, en la didáctica del voleibol y su teoría implícita pero, su eficacia en el análisis de los problemas educativos en general, los hacen una buena elección para este tipo de trabajo que, en términos generales, consistirá en observar y describir un fenómeno en el lugar donde sucede, intentando valorizar la perspectiva de los actores docentes y partiendo de una visión subjetivista ya

que la construcción de nuestro objeto así lo requiere. Para la concepción epistemológica que sostiene a la investigación cualitativa la realidad se aprecia como una totalidad, lo que significa considerar cada cualidad de la misma como un aspecto de su globalidad. De esta forma, aunque se estudien pocos casos se puede obtener una adecuada visión del fenómeno. En tal sentido, cada caso individual expresa en forma concreta tanto el fenómeno como la totalidad del fenómeno en estudio.

Además, siguiendo a Aravena, M. y colabs. (2006:192):“la investigación cualitativa se inclina por una propuesta donde la teoría y la investigación empírica se entremezclan. La definición de propuestas teóricas es visualizada como un momento que puede ocurrir durante o al finalizar el trabajo de campo, más que como un punto de partida de la investigación”. En este tipo de investigación es habitual que no se formulen teorías o conceptualizaciones al inicio del trabajo de campo. Tal opción se ve como limitante, en tanto restringe las posibilidades del investigador de encontrarse con datos diversos. De allí que hayamos evitado en esta presentación, una mayor densificación del marco conceptual ya que no queremos que el mismo obture la posibilidad de poder “ver” nuestro objeto de estudio tal cual se presenta. Por otra parte, este tipo de investigación se inclina por una estrategia relativamente abierta y no estructurada. Tal opción es coherente con una apertura a la posibilidad de acceder a tópicos importantes aunque no esperados, los que serían imposibles de detectar si se asumiera una estrategia rígida.

Dicho de otro modo, es la forma de ver las cosas por parte de los profesores la que construirá nuestro objeto en una importante proporción y lo que centralmente direccionará la elección metodológica y las técnicas por las que hemos optado. Al decir de Mella (1998:8) “ver a través de los ojos de la gente que uno está estudiando. Tal perspectiva, envuelve claramente una propensión a usar la empatía con quienes están siendo estudiados, pero también implica una capacidad de penetrar los contextos de significado con los cuales ellos operan”.

Como afirmamos al inicio, en el presente trabajo abordaremos complementariamente un registro para su tratamiento posterior, de

características empíricas-objetivas que nos permitan determinar aspectos de interés contextual de nuestro objeto. Por ejemplo, determinar cuántas escuelas realizan el deporte voleibol en sus clases, cuántos docentes lo abordan en algún trimestre del año, examinar con qué frecuencia trabajan en voleibol y que tiempo del año le dedican; de qué manera es presentado el voleibol, cantidad de escuelas en las que trabaja del distrito, entre otros. De estos ordenamientos seguramente surgirán los gráficos y estadísticas que colaboren en la descripción del fenómeno.

Técnicas

Se prevén dos tipos de entrevistas. Primero, aplicaríamos una serie de “entrevistas estructuradas” ; a los profesores de voleibol de las escuelas en base a un muestreo accidental para poder observar cuáles son las concepciones que tienen sobre el deporte escolar y su enseñanza, el cuerpo, el movimiento, la didáctica y el diseño curricular normativo actual, la evaluación, la planificación, su rol, su opinión respecto del diseño, de la didáctica del deporte de conjunto, lo que desean que el alumno aprenda, prioridades en sus clases, valores más estimados en los alumnos, entre otros. A estas entrevistas podríamos agregar algunas observaciones de clase de estos docentes (a tales efectos se utilizarían Guías de Observación a confeccionar). En segundo término y una vez procesado el material obtenido de las entrevistas seleccionaríamos aquel que reúna las características suficientes a tener en cuenta en el profesor elegido como el objeto de nuestro “estudio de caso” y se procedería a su selección.

A pesar de esto, no descontamos la posibilidad , de acuerdo a los avances del trabajo -una investigación educativa no puede ceñirse a pasos inamovibles, no es lineal, tiene marchas y contramarchas- de utilizar una segunda tipología propuesta por el mismo autor que consistiría en el “Estudio colectivo de casos (casos múltiples)” que permite que “la aplicación del estudio instrumental de casos puede aplicarse a diversos profesores, cada estudio de caso es un instrumento para conocer sobre los efectos de las normas que rigen los criterios de calificación; es decir, responder a propósitos comparativos”

Nuestra elección de las Entrevistas cualitativas, como una de las técnicas por excelencia para recoger los contenidos verbales de la interacción se basa en el criterio de Galindo, J. (1998:297) de que “es en las prácticas conversacionales donde los individuos construyen su identidad, el orden y el sentido (interdicción) de la sociedad, según el contexto en que viven”. Así hemos de utilizarlas como entrevista individual (semiestructurada) o Entrevista individual en profundidad. La primera nos interesa para definir en el conjunto de profesores las características de nuestro “caso” y confiamos en su capacidad de generar la empatía suficiente con los entrevistados, (asunto que un cuestionario nos negaría con su diseño más cerrado). Esta técnica la utilizaríamos para desplegar una serie de temáticas de conversación.

Para las entrevistas en profundidad o abiertas, utilizaremos un esquema predefinido, que usaremos a través de sucesivos encuentros, lo que nos permitirá obtener una visión lo más completa posible de los relatos que el entrevistado ha construido acerca del problema particular de las teorías implícitas, en medio de una conversación entre iguales, sin formalidades.

Las entrevistas estructuradas que se utilizarán con todos los docentes (estructuradas y en profundidad) la observación de clases y la entrevista a los docentes buscando ver el posicionamiento de cada uno de ellos sobre el deporte escolar, las clases de Educación Física y la injerencia de los diseños curriculares en las clases y los docentes, la supervisión, los directores y los alumnos.

La triangulación será otra de las técnicas a utilizar ya que nos permite contrastar las versiones de los materiales surgidos de las entrevistas con las prácticas de los docentes y con documentos institucionales que nos permitirán realizar inferencias sobre las acciones llevadas por los docentes del área en general y el seleccionado para el estudio en particular, en las clases de patio y sus dichos en las entrevistas.

Estrictamente hablando, se esperaría que la triangulación produjera los mismos datos a través del uso de técnicas de medición diferentes.

Resultados esperados

Como resultados esperados, estimamos dos tipos de impacto. En primer término, un impacto endógeno (hacia el interior de la UNPAZ) derivado de la intervención activa de un equipo de investigación de la Universidad en el aparato educativo público del distrito y su mutua retroalimentación. Este impacto es de resaltar que apunta, en último término, hacia una población infanto-juvenil que plantea serios reparos a la acción escolar en general, y a la de la EF, en particular (y que posiblemente se constituya en objeto de futuros estudios por parte de nuestro equipo)

La dilucidación de este tipo de problemas permitiría hacia el adentro de la formación docente de los estudiantes y profesores de la UNPAZ, observar cómo funcionan las consideraciones teóricas de nuestra actual formación docente universitaria para contrastar, estudiar y poner a prueba, el funcionamiento de ideas y postulaciones pedagógicas en el marco crítico de nuestra realidad social. Además, de poderse corroborar algunas de nuestras hipótesis se podrían producir positivos impactos en la formulación programática de algunas de las materias que actualmente se dictan.

Otra forma de impacto endógeno estaría dado por la formulación de nuevos conocimientos pedagógicos que entrarían en el circuito académico de la EF (ver Punto 4 de esta Presentación) con aportes específicos dado que este equipo coincide en la postura de que la Escuela Pública debe ser un eje central de estudio de la Universidad Pública. Por ejemplo: se espera obtener un estado descriptivo de la didáctica de los deportes de conjunto en las escuelas primarias y secundarias del distrito, avanzar en una unificación de criterios, pedagogías y procesos de enseñanza de la educación física y el deporte en el noroeste del conurbano bonaerense.

En el aspecto exógeno estimamos que la acción de este tipo de trabajo puede ser de singular interés para los profesores en ejercicio en las escuelas del distrito. Sería muy relevante para sus prácticas pedagógicas establecer sus auténticos orígenes, poder analizar sus “teorías implícitas”, examinar críticamente en qué apoyan sus enseñanzas. Nuestra investigación prevé, una vez finalizada, exponer los resultados ante los profesores de las Escuelas involucradas. Por otra parte, la Secretaría de Inspección, con la que

suponemos guardar una relación institucional estrecha, será partícipe de todos nuestros movimientos, siendo la fuente oficial de información, acceso a fuentes y datos públicos, etc. con lo que suponemos que nuestro trabajo también permitirá aportar elementos que permitan optimizar la tarea organizativa territorial del Estado.

Bibliografía

- Argyris, C. (1985). *Conocimiento para la acción*. Barcelona, Granica.
- Aravena, M.; Kimelman, M.; Micheli, E; Torrealba, R, Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa 1*. Universidad ARCIS / Chile
- Calderhead, J. (1998). *Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores*. En L. Villar. (1988) (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* (pp. 21-37). España: Marfil.
- Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. (2006).
- Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. (2008). Segundo Ciclo.
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior 4to año Educación Física y corporeidad. Orientación Educación Física / Versión Preliminar
- Galindo, J. (1998). *Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*. México. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y Addison Wesley Longman (1998) *Investigación Cualitativa*, Santiago Chile.
- Mella, O. (1998) *Naturaleza y Orientaciones Teórico- Metodológicas de la*
- Mendicoa, G. (2003). *Sobre tesis y tesistas*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- Pozo, J., & Scheuer, N. (1999). *Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas*. Madrid: Santillana.
- Rando, W., & Menges, R. (1991). *How practice is shaped by personal theories*. *New directions for teaching and learning*, (45, 7-14). San Francisco. Jossey Bass
- Wainerman, C. y Sautú, R. (2001). *La trastienda de la investigación*. Bs. Aires. Edit. Lumiere.

Electrónico

- Contreras J., O; Zalazar Sánchez, M; Ruiz Pérez, L; Romero Granados, S; (2002). *Las creencias en la formación inicial de profesores de educación Física*. (2016). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=308436>
- Delgado Noguera, M y Zurita Molina, F. (2002); *Estudio de las teorías implícitas de la educación física en la formación inicial de los maestros en las diferentes especialidades. ¿Qué opinan los futuros maestros?* Recuperado de http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1594/kronos_2_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Delgado Noguera, M y Zurita Molina, F (2003), *Estudio de las teorías implícitas de la educación física en la formación inicial de los maestros en las diferentes especialidades de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2283342>
- González Peintado, M y Pino Juste, M (2013). *Percepción del alumnado de ciencias de la educación de la universidad de Santiago de Compostela sobre el uso de los estilos de enseñanza*. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/782/1512>
- Jordi Díaz, L (2002). *Las teorías implícitas de los Profesores de Educación Física*. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000100001
- Romero Cerezo, C. (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en educación física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente* (tomo II). Recuperado de https://www5.uva.es/agora/revista/2/agora2_7_romero.pdf